DOCUMENT RESUME

ED 470 987 PS 030 914

AUTHOR	Snow, Catherine E.; Burns, M. Susan; Griffin, Peg
TITLE	Ambientes de lenguaje y alfabetizacion en programas preescolares (Language and Literacy Environments in Preschools). ERIC Digest.
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-PS-02-18
PUB DATE	2002-11-00
NOTE	4p.; For English version, see ED 426 818. Adapted from "Preventing Reading Difficulties in Young Children" (National Research Council, 1998).
CONTRACT	ED-99-CO-0020
AVAILABLE FROM	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Children's Research Center, University of Illinois, 51 Gerty Dr., Champaign, IL 61820-7469. Tel: 800-583-4135 (Toll Free); Tel: 217-333-1386; Fax: 217-333-3767; e-mail: ericeece@uiuc.edu; Web site: http://ericeece.org. For full text: http://ericeece.org/ pubs/digests.html.
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Beginning Reading; Child Care; *Classroom Environment; Early Intervention; Educational Quality; *Emergent Literacy; High Risk Students; Literature Reviews; Multilingual Materials; Preschool Children; *Preschool Education; *Reading Research; Reading Skills
IDENTIFIERS	Day Care Quality; ERIC Digests

ABSTRACT

Because of the variation in support for literacy development in different homes, many children need high-quality preschool and school environments and excellent primary instruction to be sure of reading success. This Spanish-language Digest discusses the research on preschool literacy environments and their contributions to reading skills development. The overall quality of a child care program has been found to be an important determinant of positive effects on language and preliteracy skills. Studies that have focused on the language environments in preschool classrooms suggest that the quality of adult-child discourse is important, as is the amount of such interaction. Modest enhancements of the quality of classroom experiences show positive effects on children's language development and preliteracy skills. Given the pervasive evidence of differences in language and emergent literacy skills associated with class, culture, and linguistic background, it is heartening that preschool has been shown to benefit children's performance in school. (Contains 23 references.) (LPP)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 470 987

Ambientes de lenguaje y alfabetizacion en programas preescolares (Language and Literacy Environments in Preschools).

ERIC Digest.

By

Catherine E. Snow, M. Susan Burns, and Peg Griffin

November 2002 **EDO-PS-02-18**

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PS 030914

BEST COPY AVAILABLE

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

University of Illinois • 51 Gerty Drive • Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (voz/TTY) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org

ERIC DIGEST
noviembre 2002 • EDO-PS-02-18

Ambientes de lenguaje y alfabetización en programas preescolares

Catherine E. Snow, M. Susan Burns y Peg Griffin

Los niños crecen en hogares que ofrecen variados niveles de apoyo al desarrollo de la alfabetización. Debido a esta variación en el hogar, muchos niños necesitan ambientes preescolares y escolares de buena calidad y excelente instrucción en la primaria para asegurar el éxito en la lectura. Este Digest discute la investigación sobre los ambientes de alfabetización en programas preescolares y sus contribuciones al desarrollo de las habilidades lectoras. Esta investigación tiene implicaciones importantes para quienes toman decisiones de instrucción, programas y políticas que puedan influir en los ambientes preescolares de alfabetización de niños.

La calidad de los programas preescolares

Se ha determinado que la calidad general de un programa de cuidado infantil es un importante factor determinante sobre los efectos positivos en las habilidades de lenguaje y pre-alfabetismo (véase Barnett et al., 1988, para una reseña). La evaluación de programas preescolares públicos en Carolina del Norte halló evidencia de que la participación en ellos redujo el nivel de retraso de las habilidades comunicativas en niños de alto riesgo (Bryant et al., 1993). Evaluaciones de varios programas de la niñez temprana (Roberts et al., 1989; Wasik et al., 1990; Infant Health and Development Program, 1990; Brooks-Gunn et al., 1994; St. Pierre y Lopez, 1994; St. Pierre et al., 1993) han documentado el valor intensificado de experiencias en clases de buena calidad para los niños que crecen en la pobreza, con mayores efectos en programas más intensivos y de mayor calidad, además de evidencia de efectos positivos en el desarrollo del lenguaje en particular.

Estudios de ambientes lingüísticos de programas preescolares

La mayoría de los estudios preescolares que utilizan herramientas amplias de evaluación las cuales incluyen el lenguaje y el alfabetismo como una parte pequeña de la misma, han hallado que es precisamente en la medición del ambiente lingüístico que reciben notas inadecuadas muchos programas preescolares que sirven a niños pobres. Un estudio de niños en los programas preescolares públicos de Carolina del Norte halló que tuvieron tasaciones más bajas en lenguaje y razonamiento comparadas con otros aspectos de la Early Childhood Environmental Rating Scale (Bryant et al., 1993—Escala de Tasación de Ambientes de la Niñez Temprana). Las notas eran particularmente bajas en el juego dramático (un contexto importante para el uso enriquecido del lenguaje), la conciencia cultural y las oportunidades profesionales, sugiriendo que las necesidades del desarrollo lingüístico de los niños no se servían de manera óptima. Un estudio de 32 clases de Head Start halló similarmente las notas más bajas en lenguaje y razonamiento usando la misma escala de evaluación (Bryant et al., 1993).

Otros estudios también se han enfocado en los ambientes lingüísticos de clases preescolares (Phillips et al., 1987; Dickinson y Smith, 1994; Dickinson et al., 1993). Estos estudios sugieren que la calidad y cantidad de las conversaciones entre adultos y niños son importantes. Un estudio halló que la cantidad de habla con desafíos cognitivos que los niños experimentan tiene correlación directa con la cantidad de tiempo que hablan con adultos (Smith y Dickinson, 1994). En vista de la importancia de la interacción entre adultos y niños, es perturbador que algunos niños raramente interactúen con un maestro del preescolar, y reciban poca o ninguna atención individualizada (Kontos y Wilcox-Herzog, 1997). Mejoras modestas en la calidad de las experiencias en el aula muestran efectos positivos en el desarrollo lingüístico y las habilidades de pre-alfabetización de los niños (Whitehurst et al., 1994).

Finalmente, Neuman (1996) estudió el ambiente de alfabetización en programas de cuidado infantil. Los proveedores de cuidado se usaron como enfoque de investigación debido a su papel en la provisión de cuidados a bebés, niños de 2 a 3 años de edad y de edad preescolar; en muchas situaciones, las necesidades de lenguaje y alfabetización de estos niños no constituyen el interés primario de los cuidadores. Las tareas tradicionales de cuidado, como las de mantener seguros, alimentados y limpios a los niños, frecuentemente son el enfoque principal. No obstante, muchos de estos niños tienen una necesidad especial de temprano estímulo lingüístico y aprendizaje de la alfabetizacion.

Resultados de la intervención

En un programa, las cuidadoras recibieron acceso a libros y capacitación sobre técnicas de (1) selección de libros para niños de varias edades, (2) lectura en voz alta y (3) extensión del impacto de los libros. Se evaluó el programa por medio de una muestra escogida al azar de 400 niños, de 3 y 4 años de edad, que recibieron la intervención, además de 100 niños en un grupo de comparación. Los resultados revelaron que la interacción de alfabetización aumentó en las clases del grupo de intervención; el promedio de 5 de estas interacciones por hora antes de la intervención, se duplicó después de la misma. Antes de ésta, los salones de clase tenían pocos centros de libros para los niños; después, el 93% tenía tales centros. Los niños cuyos cuidadores recibieron la intervención se desempeñaron mucho mejor con conceptos de la palabra impresa (Clay, 1979), la competencia narrativa, (Purcell-Gates y Dahl, 1991), conceptos de escritura (Purcell-Gates, 1996) y los nombres de las letras (Clay, 1979) que los niños en el grupo de comparación. En un seguimiento en el kindergarten, los niños fueron examinados en conceptos de la palabra impresa (Clay, 1979), vocabulario receptivo (Dunn y Dunn, 1981), conceptos de escritura (Purcell-Gates, 1996), los nombres de las letras (Clay, 1979) y dos medidas de conciencia de fonemas basadas en la capacidad de los niños de hacer rimas y de aliteración (Maclean et al., 1987). En estos exámenes, los niños en el grupo de lectura en voz alta se desempeñaron significativamente mejor en los nombres de las letras, la conciencia fonética y los conceptos de escritura.

Más allá del lenguaje y el alfabetismo

En vista de la evidencia dominante de las diferencias en habilidades de lenguaje y la alfabetización emergente asociadas con los antecedentes de clase social, culturales y lingüísticos, es animador que los programas preescolares han probado que benefician el rendimiento escolar de los niños (Haskins, 1989). Se ha hallado que el número de meses que

los niños pasan en programas preescolares tiene correlación directa con las notas en exámenes de logro en segundo grado, los problemas de comportamiento en tercer grado y la retención en el mismo grado del kindergarten al tercer grado (Pianta y McCoy, 1997). Una reseña comprensiva reciente de programas de la niñez temprana para niños de familias de bajos ingresos concluyó que los programas preescolares pueden tener grandes efectos en el cociente intelectual durante los años de la niñez temprana y efectos persistentes que pueden medirse en los logros académicos, la retención de grados, la educación especial, la graduación de la secundaria y la socialización (Barnett, 1995).

Implicaciones para educadores del preescolar

La prevención de dificultades posteriores con la lectura requiere asegurar que las familias y las situaciones de cuidado grupal de niños pequeños ofrezcan experiencias y apoyo que posibiliten los logros de lenguaje y alfabetización. Los padres y cuidadores pueden:

- pasar tiempo conversando individualmente con los niños pequeños;
- leer libros con los niños;
- proveer utensilios para escribir;
- apoyar el juego dramático que incorpora actividades de alfabetización;
- demostrar los usos de la alfabetización; y
- mantener un ambiente feliz y divertido respecto a las actividades de alfabetización.

Para la mayoría de los niños, estos sencillos esfuerzos primarios de prevención asegurarán que estén preparados para la instrucción formal de la lectura.

[Traducción: Berkeley Hinrichs]

Adaptado de Snow, Catherine E., Burns, M. Susan y Griffin, Peg (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. *Washington, DC: National Research Council.* (Disponible: http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/ch5.html).

Para más información

Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children, 5*(3), 25-50. EJ 523 962.

Barnett, W. S., Frede, E. C., Mobasher, H. y Mohr, P. (1988). The efficacy of public preschool programs and the relationship of program quality to efficacy. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10*(1), 37-49. EJ 381 174.

Brooks-Gunn, J., McCornick, M. C., Shapiro, S., Benasich, A. A. y Black, G. W. (1994). The effects of early education intervention on maternal employment, public assistance, and health insurance: The infant health and development program. *American Journal of Public Health, 84*(6), 924-930.

Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. y Clifford, R. (1993). *Evaluation of public preschool programs in North Carolina.* Chapel Hill: Frank Porter Graham Center, University of North Carolina. ED 373 882.

Clay, M. M. (1979). *The early detection of reading difficulties* (2nd ed.). Auckland, NZ: Heinemann. ED 263 529.

Dickinson, D. K., Cote, L. y Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. En C. Daiute (Ed.), *The development of literacy through social interaction. New directions for child development, No. 61* (pp. 67-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dickinson, D. K., y Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*(2), 104-122. EJ 487 825.

Dunn, L. M., y Dunn, L. M. (1981). *Peabody picture vocabulary test, revised.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Haskins, R. (1989). Beyond metaphor: The efficacy of early childhood education. *American Psychologist, 44*(2), 274-282. EJ 393 130.

Infant Health and Development Program. (1990). Enhancing the outcomes of low-birth-weight premature infants. *Journal of the American Medical Association, 263*(22), 3035-3042.

Kontos, S., y Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children, 52*(2), 4-12. EJ 538 100.

Maclean, M., Bryant, P. y Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*(3), 255-281. EJ 361 475.

Neuman, S. B. (1996). *Evaluation of the Books Aloud Project: An executive summary.* Report to the William Penn Foundation from BooksAloud! Philadelphia, PA: Temple University.

Phillips, D. A., McCartney, K. y Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology, 23*(4), 537-543. EJ 361 532.

Pianta, R. C., y McCoy, S. J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*(1), 1-22.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the "TV Guide": Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*(4), 406-428. EJ 532 191.

Purcell-Gates, V., y Dahl, K. L. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior, 23*(1), 1-34. EJ 437 304.

Roberts, J., Rabinowitz, S., Bryant, D. M., Burchinal, M., Koch, M. y Ramey, C. T. (1989). Language skills of children with different preschool experiences. *Journal of Speech and Hearing Research, 32*(4), 773-786. EJ 405 212.

Smith, M. W., y Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* [Special Issue on Head Start], *9*(3-4), 345-366. EJ 495 305.

St. Pierre, R., y Lopez, M. (1994, December 16). *The comprehensive child development program.* Presentation to the National Research Council, Board on Children and Families, Washington, DC.

St. Pierre, R., Swartz, J., Murray, S., Deck, D. y Nicke, P. (1993). *National evaluation of the Even Start family literacy program: Report on effectiveness.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Policy and Planning. ED 365 476.

Wasik, B. H., Ramey, C. T., Bryant, D. M. y Sparling, J. J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development, 61*(6), 1682-1696. EJ 426 160.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N. y Angell, A. L. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689. EJ 493 520.

Las referencias identificadas por ED (documento de ERIC), EJ (periódico de ERIC) o por un número PS se citan en la base de datos ERIC. La mayoría de los documentos está disponible en las colecciones ERIC de microficha en más de 1,000 lugares alrededor del mundo (véase http://www.ed.gov/Programs/EROD/). También se puede pedirlas llamando a EDRS: 800-443-ERIC o en línea en http://www.edrs.com/Webstore/Express.cfm. Los artículos de periódicos están disponibles del periódico original, por medio de servicios de préstamos entre bibliotecas, o de servicios de reproducción de artículos como Ingenta (800-296-2221).

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente.

Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales de la Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, bajo el contrato número ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no refleja, necesariamente, las posturas ni las políticas del U.S. Department of Education ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[ ] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[X] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").